

Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale

Inclusive approach in education: contemporary challenges in the studies of special education

Andrea Canevaro / Università di Bologna / andrea.canevaro@unibo.it

Elena Malaguti / Università di Bologna / elena.malaguti@unibo.it

This article aims to discuss on the Inclusive approach in education and its connections with the Italian Integration System that include in the regular classes students with disabilities (physical, sensory, and intellectual or developmental disabilities..) or with special needs or with specific learning disabilities (dyslexia, dysorthography, dyscalculia, etc.). From the last forty years the integration of people with disabilities in the Italian scholar system is one of the most relevant social, cultural and political achievement in Europe. This approach will be re-thinking on the basis of the new International emerging approaches.

What does the disability word mean in the contemporary studies of special education? What are the relationships between the Italian Integration System and the European Inclusive Perspective debate? Should the Italian support teacher assume a developmental support of students in order to transform the traditional role with dual relationship (student with disabilities and support teacher) into the "broad proximity supports"?

The paper examine these questions that represent the contemporary challenges for the Italian approach in order to improve its quality on the Integration and on the Inclusion and to give more strenght for contributing to the European Inclusive perspective debate.

Key-words: inclusion, integration, context, broad proximity supports

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-5061 (in press)
ISSN 2282-6041 (on line)

1. Macchie di leopardo: connessione e disarticolazioni

Partiamo da un'educatrice sociale e culturale

Giusto ieri sono stata messa alla prova sull'argomento [...]: la confusione di ruolo. Nella scuola media in cui lavoro (sono assunta tramite una cooperativa sociale), l'insegnante di sostegno arriverà a metà novembre, nel frattempo devono attivare le graduatorie per i/le supplenti. Quindi, alta marea. Al ragazzo che seguo, parzialmente ipoacusico e con lieve disabilità intellettiva, posso garantire tre ore a casa e solo due a scuola. Le insegnanti sono nel panico, mi dicono che a loro spetta la scelta di dove collocarmi e mi inseriscono nella classe di inglese. Provo un sentimento di delusione e di frustrazione: – “mi sento un tappa buchi!”. Ribadisco che non sono un insegnante di sostegno, che le scelte vanno condivise perché anch'io ho una professionalità da esprimere e che le mie considerazioni su dove inserire la mia figura vanno al di là della trasmissione di conoscenze. Quando poi accenno ad un confronto non sul contenuto delle lezioni (non certo di mia competenza) ma sulla ricerca di una metodologia comune e sinergica mi rispondono che non c'è tempo. In una situazione così semplice, dal mio punto di vista, basterebbe a queste persone adulte e responsabili ottimizzare il tempo a disposizione trovando strategie efficaci. Non c'è tempo, ad esempio, per scrivere alla lavagna i compiti o per dettarli lentamente o dotarsi di mediatori tecnologici, per permettere a chi ha tempi di apprendimento differenti di proseguire. Mi ritrovo a spendere le mie competenze, per altro, non riconosciute e comprese, tamponando il panico dei docenti. Mi è stato detto che anche questo serve, perché, altrimenti, quel panico, traducibile forse in mancanza di competenze specifiche, ricadrebbe sull'utente. Tale confusione di ruoli si potrebbe risolvere se i docenti fossero disposti ad ascoltare ed integrare con le loro competenze il ruolo dell'educatore, anziché viverlo come un infiltrato multiuso. Li capisco, sono oberati di lavoro: 30 ragazzi in classe, difficoltà sempre più specifiche. Però, però...se solo si facesse tutti un bel respiro e ci si guardasse negli occhi... Capisco tutti, onestamente. Ma capisco un pochino di più lo studente con disabilità, le cui esigenze raramente sono soggette ad analisi e progettazione. Cerco di ragionare, trovare il buono in quello che ciascuno dice, la sua parte di ragione. Mi chiedo però, alla fine, quale idea di integrazione stia passando: un movimento statico a senso unico, in cui si permette semplicemente alle “diversità” di stare in classe con le “normalità”.
I falsi progressi sono peggio delle stasi e forse, per assurdo, dei regressi.

La Costituzione della Repubblica Italiana non dovrebbe essere ignorata da chi vive in Italia. Il suo fondamento è il lavoro (Art. 1: “L'Italia è una Repubblica democratica, fondata sul lavoro”), che non può fare a meno delle competenze. La **Costituzione Italiana**, all'Art.3 indica alcuni punti programmatici la cui programmazione esige competenze: **il principio di uguaglianza formale** proclama che “tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, razza, lingua, religione, opinioni politiche, condizioni personali e sociali”; e **il principio di uguaglianza sostanziale** ci dice che “è compito della Repubblica [ossia: è compito nostro] rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini,



impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese”.

Il concetto di inclusione scolastica e sociale si riferisce ad un orizzonte di pensiero e di ricerca non ascrivibile ad un unico modello o solo all'integrazione scolastica ma ad una posizione teorica di fondo che intende porre fine ad ogni forma di segregazione e di esclusione sociale, istituzionale ed educativa; richiede inoltre di focalizzare l'attenzione non solo sul singolo e sulle mancanze ma sul funzionamento, sulle capacità e sul contesto. Da questo punto di vista invita ad un cambiamento del sistema sociale, educativo e scolastico esistente, al fine di permettere la partecipazione piena ed attiva di tutte le persone anche di coloro che sono disabili. In Italia, oggi anche in Europa e nel mondo, si è assistito ad un processo che si è mosso su di un'asse interpretativa che si potrebbe collocare su un *continuum* che ha proceduto dall'esclusione, all'inserimento verso l'integrazione e l'inclusione. Alla luce delle sfide e dei cambiamenti che la società contemporanea impone e dei progressi realizzati in questi anni si tratta di comprendere non solo, l'attuale orizzonte culturale, politico, teorico e metodologico all'interno del quale situare i progetti educativi, praticati da almeno 40 anni, in favore di bambini, giovani ed adulti con disabilità o che vivono condizioni di svantaggio e a rischio di marginalità ed esclusione; ma anche di comprenderne meglio i significati, verificarne la qualità e *ri-significarne* le azioni in funzione di nuovi costrutti evolutivi teorici emergenti. Il rischio, al contrario, che si corre in Italia è quello di *circoscrivere e categorizzare un processo e delle pratiche pensando di avere già compiuto tutto e di non avere bisogno di ricollocare, di evolvere e migliorare il proprio agire educativo*. La condizione all'interno della quale si trovano i servizi educativi ed i sistemi scolastici non è un destino o un *già tutto pensato* e organizzato. Una situazione può evolvere, non è da considerare permanente. Essa può trasformarsi e rovesciare i suoi punti di partenza. Una condizione muta pur rimanendo all'interno della parabola strutturale che la costituisce. Tali considerazioni non sono un gioco di parole. Esse invitano, al contrario, ad indagare con attenzione le organizzazioni e le prassi educative e didattiche all'interno delle quali vengono collocate le persone, si collocano i genitori, i professionisti (educatori, insegnanti, psicologi, assistenti sociali, pedagogisti, tecnici della riabilitazione, neuropsichiatri infantili...) ed anche i cittadini.

Intendendo agire secondo la direzione sopra descritta, emergono chiaramente alcune sfide che devono essere assunte ed accolte nella società contemporanea e nello specifico all'interno dei sistemi scolastici ed educativi. Se ne elencano 4.

1. Chi è accompagnato da una diagnosi o un *“destino segnato”*, deve sfidarla, cercare di vincerla, smentirla?
2. Le competenze della scuola e dei servizi devono contenere *flessibilità*, capacità di *integrazione*, organizzazione di *scansioni di tempi* per un processo che permetta la realizzazione di un progetto di vita.
3. Il *“sostegno”* deve essere evolutivo, e passare gradualmente da un rapporto duale ai *sostegni di prossimità*.
4. La scuola ed i servizi, se *accolgono* gli *“ultimi”*, incrementano *competenze* di e per tutti.

2. Oltre la diagnosi: riconoscere la disabilità, accompagnare il limite e scoprire le persone

Vi sono due processi (Canevaro, 2013, p. 10)² che sovente si confondono e sono: il processo di *umanizzazione* e il processo di *disumanizzazione*. Il primo ritiene che l'intelligenza sia in continuo adattamento, ed avvia dinamiche *coevolutive* e dunque potrebbe anche apparire ed essere disordinato come un cantiere in costruzione. Il secondo che riduce l'individuo ad un dato non suscettibile di cambiamenti. L'essere umano è dunque pensato come un essere predestinato, non modificabile che deve essere *ordinato* ed *organizzato* in modo preciso per non diventare una minaccia per gli altri. La minaccia può essere costituita dal ridurre ogni considerazione ad una questione economica ad esempio, o ancora la ricerca e la messa in atto di tecniche specifiche e mirate da praticare in modo congiunto e in qualsiasi contesto.

La parola disabilità assume nelle riflessioni contemporanee un significato multidimensionale e multiprospettivo. Essa si riferisce non più e solo alle determinanti neurobiologiche, ai funzionamenti e alle concettualizzazioni relative alle deficit e alle disabilità intese come elemento individuale basato sul legame causale fra la menomazione e l'essere disabile; contempla anche il perseguimento dell'emancipazione e dell'autodeterminazione nella prospettiva dei diritti; richiama l'analisi delle pratiche istituzionali e sociali che causano l'esclusione; assume un approccio critico relativo alle rappresentazioni sociali e culturali, agli stereotipi e pregiudizi sottesi alla disabilità; richiede l'assunzione di un'epistemologia anche pedagogica e didattica, evolutiva e dinamica ai processi di sviluppo umano; differente dunque da quella puramente biomedico-individuale, unicamente classificatoria e certificativa. L'inclusione non riguarda solo categorie predefinite. Riguarda tutti, ciascuno ed anche le persone con disabilità. Nella società contemporanea, dunque anche nei contesti educativi e scolastici, vi sono anche i bambini e le bambine, i giovani, gli adulti, gli anziani con disabilità, e non solo, vi sono inoltre compagni, mariti, mogli, fratelli, sorelle, amici non disabili che accompagnano o semplicemente che vivono le relazioni anche fra i generi contemplando anche la menomazione o il limite nella loro quotidianità, per loro raramente sono stati pensati spazi: mentali, fisici, emotivi, pratici. Vi sono, ancora, studenti con disturbi specifici di apprendimento, o condizioni di svantaggio socio-economico o che presentano difficoltà di apprendimento, persone con competenze le più variegata, migranti donne e uomini o figli di migranti che vivono condizioni di disabilità, che hanno condizioni di salute differenti e si rapportano alla salute in modi differenti; un gruppo, dunque quello che incontra le disabilità o le condizioni di marginalità a rischio di esclusione, che solitamente è considerato speciale e non solo poiché pensato e riconosciuto (almeno così dovrebbe essere) con uguali diritti (ed interventi specifici nel caso vi siano bisogni educativi speciali o disabilità), ma anche estraneo un po' ai margini, un alieno fra i molti autoctoni. Alieno in realtà non è. Siamo tutti e o lo diventeremo, un po' disabili. È necessario assumersi l'impegno e la responsabilità di trovare i giusti mediatori per procedere da un relazione duale che mira ad inserire ed integrare (adattare) nel contesto il singolo delegando figure specifiche, producendo anche distorsioni del sistema e false integrazioni ed inclusioni, ad



una che si evolve anche attraverso la riorganizzazione dei contesti, l'intreccio fra differenti figure professionali e l'avvio di relazioni di amicizia, di prossimità, di vicinanza e di collaborazione. Un sfida, quest'ultima, davvero non semplice da realizzare. Il costruito sotteso alla parola disabilità ed i modelli volti al miglioramento della qualità della vita (OMS, 2001) spostano l'asse interpretativo verso due direzioni intenzionali (Malaguti, 2014) che mirano alla realizzazione sia di interventi mirati e specifici per il miglioramento delle competenze individuali (approccio alle Capability) (Biggeri, Bellanca, 2010) sia all'organizzazione degli ambienti di vita attraverso l'introduzione di mediatori efficaci nella definizione di contesti competenti, accoglienti ed inclusivi che permettano a tutti, e a ciascuno, di migliorare la qualità di vita e di riorganizzare gli apprendimenti tenendo conto delle differenze individuali.

Tale sottolineatura diviene fondamentale al fine di evitare il rischio di progettare ed agire le pratiche educative e didattiche secondo modelli e cornici superati che non contemplano gli sviluppi, le evoluzioni e le conquiste attuate in questi quasi 40 anni di integrazione in Italia anche dalle persone con disabilità, dalle associazioni, dai genitori, dagli enti specializzati, dai movimenti che hanno contribuito a modificare le rappresentazioni sociali e culturali intorno alle questioni connesse alle disabilità (in senso plurale) e alle condizioni di vulnerabilità o che rischiano marginalità ed esclusione sociale.

3. Contesti competenti ed inclusione di qualità

La cornice dell'inclusione comporta l'assunzione di una prospettiva ampia ed ecosistemica che intreccia una dinamica interazionista fra gli individui e i contesti di appartenenza. Non si tratta di operare per adattare la persona con disabilità unicamente al contesto ma anche di trasformare i contesti utilizzando mediatori specifici che permettano alla pluralità di soggetti e ai differenti sviluppi di partecipare e migliorare i propri apprendimenti. Il modello praticato nelle scuole italiane e nella società ha tentato di superare la prospettiva biomedica attraverso l'assunzione del modello sociale. L'integrazione scolastica italiana per molti anni ha rappresentato un esempio innovativo a livello internazionale. Un'esperienza, questa, che ha segnato la storia pedagogica italiana attraverso la definizione di leggi specifiche, il superamento delle scuole e classi speciali, l'introduzione degli insegnanti specializzati, di risorse (Centri di Documentazione sull'Handicap) e pratiche didattiche in grado di restituire agli alunni con disabilità un ruolo all'interno delle classi e non solo. L'elevato numero di studenti con disabilità nelle università italiane dimostrano i successi che sono stati ottenuti così come la legge 68/99¹ sull'inserimento lavorativo testimonia gli sforzi che l'Italia ha compiuto per costruire sistemi integrati. Negli ultimi anni, l'Italia, però, ha progressivamente perso il peso originale nel promuovere e organizzare sistemi scolastici e sociali efficaci, efficienti e

1 Legge 12 marzo 1999, n. 68 "Norme per il diritto al lavoro dei disabili" e successive modifiche e integrazioni. Pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 68 del 23 marzo 1999 - Supplemento Ordinario n. 57.

innovativi a favore di chi è persona con disabilità o vive condizioni di vulnerabilità scolastica e sociale e si intravede una pericolosa deriva involutiva. I sistemi scolastici, educativi e sociali rischiano, infatti, di rinchiudersi al loro interno, di riorganizzare al minimo le risorse, di chiudere le connessioni fra servizi e di demandare l'impegno per i diritti solo ed a pochi professionisti e non formati in modo adeguato. La cornice dell'inclusione, la prospettiva dei diritti promossa anche in Europa richiede di non limitarsi a individuare elementi a conferma o meno della prospettiva sottesa all'integrazione ma di misurarsi problematizzando ed innovando lo sfondo teorico concettuale di riferimento ribadendo che le questioni sottese alla disabilità, intesa in senso eterogeneo multifattoriale e multiprospettico, riguardano non solo un settore specifico o pochi individui ma l'intera organizzazione della società e richiedono un impegno e l'assunzione di una responsabilità collettiva. Si tratta di innovare, inserendosi nel dibattito politico e culturale europeo, i modelli secondo una prospettiva integrata ed inclusiva riconoscendo gli elementi di limite e di risorsa fino ad oggi realizzati in Italia. Il paradigma dell'inclusione scolastica e sociale si connette con quello dell'integrazione praticato in Italia: non è sostitutivo, equivalente e non prevede la sola pratica dell'inserimento nei contesti ma sfida l'organizzazione dei contesti ed i cittadini richiamando a processi trasformativi ed evolutivi in senso sia individuale che collettivo. Il binomio *integrazione inclusione* richiama al *rapporto fra istituito ed istituyente* teorizzato dalla pedagogia istituzionale² Se il processo di *integrazione* concerne un miglioramento delle dinamiche di adattamento fra il singolo soggetto e il contesto prossimale, ponendo l'accento sul miglioramento delle competenze individuali e interventi di didattica speciale attraverso l'utilizzo di specifici mediatori e organizzatori dell'ambiente, anche attraverso interventi abilitativi e rieducativi precoci mirati, *l'inclusione* sposta l'accento sui contesti, richiama al principio di responsabilità collettiva nella definizione di *polis* (contesti, ambienti di apprendimento e di vita) integrati, pensati per creare spazi equi, giusti, legali, solidali, per tutti e per ciascuno. Un binomio, dunque, quello dell'*integrazione – inclusione* che se promosso con competenza produrrebbe l'integrazione del singolo ed innalzerebbe anche i livelli di qualità generali. L'OMS nel 2001 ha proposto un'evoluzione del modello medico attraverso la messa a punto del sistema di Classificazione Internazionale sul Funzionamento la Disabilità e la Salute (ICF, 2009) che prevede un approccio biopsicosociale alla disabilità. Nel 2002 l'Index per l'Inclusione (Boot, Ainscow, 2002) richiama l'attenzione contemporanea non solo sugli ostacoli all'apprendimento ma anche su quelli relativi alla partecipazione attiva delle persone; entrambi gli elementi sono da ascrivere sia agli individui che ai contesti. Si delinea un percorso non lineare, complesso, non complicato, che richiama i presupposti epistemologici di riferimento (culturali, etici, valoriali), le politiche e le prassi che si intendono definire e ridefinire, di cui una comunità in-

2 Pedagogia Istituzionale: orientamento pedagogico non accademico (alcuni lo chiamano militante), che si è prefisso di modificare, in termini migliorativi, la concreta organizzazione della didattica, sviluppatosi in Francia nei decenni 1960 e 1970, nell'alveo della prassi delle classi attive e della cooperazione educativa ispirata a Célestin Freinet. Per ulteriori approfondimenti si suggerisce la lettura di: (A cura di) A. Canevaro e M. G. Berlino (1996), *Potenziali individuali di apprendimento*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1996.



tende dotarsi per orientarsi verso sistemi inclusivi. In Italia ancora non si sono pienamente realizzati i processi di integrazione e di frequente si utilizzano nuovi termini come ad esempio quello di integrazione o inclusione, utilizzando metodologie obsolete che assomigliano più a forme di inserimento o pseudo integrazioni ritenendo troppo complicato farsi carico del gruppo di apprendimento all'interno del quale ci si trova ad operare.

Il *farsi carico* comporta il considerare il proprio modo di essere con gli altri secondo la *dimensione sinaptica*, cioè con la possibilità che gli elementi di contrasto siano riformulati in termini di progetto e di progetto comune, individuale e sociale insieme. Un individuo sociale sa cogliere gli elementi del *farsi carico* in termini che sono nello stesso tempo solidali e di valorizzazione della propria capacità di apprendimento. Il farsi carico è quindi anche capire come vi siano diverse strategie di apprendimento e come vi sia la possibilità, anche utilizzando il tempo di dedizione all'altro, di aumentare le proprie capacità. Per farsi carico e funzionare in una dimensione sinaptica abbiamo bisogno di stare insieme, in un tempo che sia qualificato.

Sinapsi indica la fusione di due elementi nervosi che permettono un contatto costruttivo. Deriva da un termine greco – contatto – e il collegamento ha il senso nella costruzione di un termine che fonde e mescola 'con', 'insieme', e 'attaccare': serve ad attaccare elementi che non sono nati – così come molte cose che sono intorno alla nostra realtà – per stare insieme. Indica anche un processo umano particolarmente importante che altre creature del regno animale non hanno nelle loro possibilità e potenzialità; per questo gli esseri umani, a differenza di altre specie animali, possono vivere in ambienti che non sono già predisposti per la loro vita, avendo la possibilità (competenza) di costruire collegamenti che non erano previsti.

È sicuro che chi ha una disabilità ha bisogno di vivere una possibilità di dialogo in un progetto. Escludiamo quell'ascolto che non si fa carico anche del dialogo costruttivo. Diviene fondamentale acquisire una competenza di immedesimazione nell'altro e di disponibilità al dialogo imparando a gestire il conflitto, a ricercare anche i compromessi riconoscendo che nelle questioni complesse, come quelle dei processi di integrazione e inclusione in *società in transizione*, non esiste un punto di vista dominante ma molti punti di vista che contribuiscono a ricercare soluzioni efficaci. È necessario ricercare i mediatori più opportuni per la vita del singolo, organizzare i contesti secondo la logica dell'equità sociale, riflettere sulle competenze professionali e sulle competenze dei ruoli sociali.

Un tema come quello delle competenze è sterminato. Basterebbe esaminare lo Statuto della *Carta della Terra*, ed i suoi Principi³, per capire quante competenze ci sono richieste dal solo "abitare la terra". La questione delle competenze è complicata e semplice nello stesso tempo. Complicata dal fatto che alcune figure professionali sono precarie. Sono precarie le presenze degli educatori sociali e culturali, il cui riconoscimento tarda a venire pur avendo un ampio coinvolgimento nella pratica professionale: sono tanti gli educatori sociali e culturali ma sembra che non esistano sul piano della loro professionalità ridefinita o definita.

3 Carta della Terra pubblicata sul sito www.ildialogo.org

Occorre quindi togliere dal precariato queste figure, per avere una possibilità di far incontrare le competenze con i soggetti che ne hanno bisogno. Le competenze richiamano anche la parola *empatia* che può essere espressa con prepotenza, o con competenza. La prima, l'empatia prepotente, può essere definita come prescrittiva di un'evoluzione già prevista. In genere: lineare, con tappe e verifiche già programmate, e quindi con eventuali rallentamenti o ripetizioni quando una tappa non fosse raggiunta. È come dire: "lo provo empatia nei tuoi confronti ma... a patto che tu faccia esattamente quello che ho programmato per te".

L'empatia competente, invece, si mette al servizio di un'evoluzione *exattativa*: non ha un modello di riferimento a cui condurre la dinamica; costruisce il modello, in questo per aggiunte progressive. L'*exaptation*: è un concetto utilizzato per descrivere un particolare tipo di caratteristiche degli esseri viventi; dall'espressione inglese *exaptation* introdotta da S.J Gould ed E.S. Vrba¹⁰. Nell'*exattamento* un carattere evoluto per una particolare funzione ne assume una nuova, indipendente dalla primitiva: un classico esempio è costituito dalle piume degli uccelli, evolute dai dinosauri presumibilmente per scopi di isolamento termico e poi rivelatesi utilissime per il volo, oppure il primitivo polmone che si è evoluto dalla vescica natatoria dei pesci. L'empatia competente si propone come complementare al contesto competente. E questo aspetto richiama le qualità del buon artigiano. Una brava sarta mette la sua competenza in funzione – complementarietà – del corpo che deve indossare un certo vestito, che dovrà avere una certa ragione, un certo scopo... La competenza della sarta si esprime *anche* in momenti in cui impone le sue decisioni. Ma sempre per un'evoluzione che non è decisa da lei a prescindere dal contesto: un'evoluzione exattativa.

4. Sostegno individuale e sostegni di contesto evolutivi (non significa eliminare le risorse)

L'evoluzione si realizza nel caos, nella confusione. Che ci impegna nel riordinare le nostre idee, le nostre strutture interpretative e razionalizzanti. Il problema è che l'evoluzione, ma si potrebbe dire anche i cambiamenti, sono sempre sorprendenti e qualche volta – o molte volte? – inquietanti. Ci piacerebbe che si sviluppi attraverso singole tappe, in successione, una dopo l'altra? E invece ci si presenta con un groviglio confuso di novità sconcertanti e fra le quali non riusciamo, non sappiamo, capire quelle che sono importanti e quelle che invece sono caduche. Questo vale anche per l'evoluzione di un individuo. È un elemento ancora per sottolineare la debolezza e il limite del sostegno individuale e per sostenere la necessità di rendere evolutivo il sostegno attraverso un operatore per raggiungere i contesti di sostegno: il contesto competente. In particolare, l'agroalimentare come contesto competente, permette di governare i cambiamenti che appaiono caotici lasciandoli sviluppare. Invece, un operatore di sostegno con preparazione specialistica può rischiare di "potare" gli sviluppi che appaiono caotici secondo un suo modello di crescita e di cambiamento. Con le migliori intenzioni, magari sostenute da supporti scientifici e tecnici, in questo modo vi è il rischio, serio, di ostacolare l'evoluzione. Mentre il contesto competente è anche paziente, perché sa aspettare; e impaziente, perché esige quando c'è da esigere. Dà i



tempi. Cosa che l'operatore con preparazione specialistica non fa facilmente, subordinato come sovente è al programma tecnico-scientifico a cui deve attenersi. Può anche accadere che reagisca imponendo un non-intervento che chiama "accettazione", in un equivoco che può avere esiti tristi. Per questo preferiamo parlare di operatore competente: capace di riconoscere e attribuire i compiti di appoggio al contesto competente. Siccome questo percorso non è facile, forse per questo la Torah raccomanda a chi si avvia sul percorso dell'apprendimento di farsi un maestro e procurarsi un compagno. Il maestro è un riferimento, e ci vuole. Il compagno è per fare la strada insieme, forse con passioni e sguardi diversi, ma con scoperte comuni.

Chi è genitore vive l'evoluzione e il suo caos con sentimenti vari, spesso drammatici. Pensa che tutto crolli. Ed è comprensibile che cerchi sicurezze in programmi che sembrano mettere ordine, far uscire dalla confusione. È comprensibile che esiga la continuità – la perennità? – del sostegno individualizzato, possibilmente con un operatore con preparazione specialistica. Comprensibile ma molto rischioso. Il "sostegno" unico può favorire la scoperta progressiva dei sostegni di prossimità.

Il compito del sostegno affidato "per sempre" ad una persona, magari specializzata, rischia di operare, una sorta di esproprio e requisizione del *riconoscimento relazionale* – che verrebbe attribuito ad una sola persona, interrompendo, o impedendo che si crei, un *circuito di reciprocità* e che si sviluppi una *rete relazionale* costituita da diversi caratteri, sia benevoli e simpatici, che irruenti e forse poco simpatici.

È utile realizzare:

– *Organizzazioni di scansioni di tempi per un processo che permetta la realizzazione di un progetto di vita.* Questa organizzazione deve essere costruita con chi è protagonista, cioè la persona con Bisogni Speciali. Che deve poter individuare le "terre di mezzo" del suo percorso.

– *I sostegni di prossimità come evoluzione del sostegno duale o diadico.*

Il "sostegno" viene interpretato molte volte come possibilità che un soggetto sia seguito da una persona a lui specificamente dedicata, per un numero di ore il più possibile ampio, e comunque per un tempo che possa essere considerato adeguato ai bisogni del soggetto in questione. Nella scuola si parla di "insegnante di sostegno". E non poche persone, anche famigliari e genitori, ritengono che l'integrazione scolastica sia garantita se vi è un consistente numero di ore di "sostegno".

Ma queste convinzioni non chiariscono alcuni interrogativi:

- un "sostegno" continuo può essere utile ma può indurre a dipendenza e a rinuncia di ogni tentativo di crescita dell'autonomia?
- Un "sostegno" particolarmente competente può essere indispensabile ma può portare ad un isolamento di fatto – quel soggetto non riesce più a fare a meno dell'efficienza competente – ?
- Un "sostegno" può essere uno e unico per la vita?

A questi interrogativi possono essere cercate risposte cercandole in alcune direzioni:

- chi ha il compito di "sostegno" può svolgerlo con una dinamica evolutiva, che contenga cambiamenti per coinvolgimenti di altri soggetti.

Il “sostegno” unico ed esclusivo può rispondere a esigenze plurime che possono rimanere fuse e impastate fra loro. Proviamo a distinguerle in:

- *Sostegno strumentale*. Già una buona parte dei sostegni umani strumentali possono essere, e lo sono di fatto, sostituiti da ausili, sia poveri che sofisticati. Il problema, a volte, è costituito dalla confusione dei sostegni strumentali con i sostegni affettivi. La confusione può indurre a non servirsi di ausili per conservare il sostegno affettivo...
- *Sostegno informativo*. Dovrebbe essere chiaro, e semplice, che ciascun essere vivente ha bisogno di assumere informazioni da altri. È immaginabile e credibile che un essere vivente abbia tutte le informazioni di cui può aver bisogno un altro essere vivente?. Questo accade quando siamo piccoli; o quando ci troviamo in un luogo dove una sola persona fa da interprete linguistico con gli abitanti locali. Ma anche in queste e simili situazioni, l'essere vivente che ha un solo tramite, a poco a poco, anche solo attraverso l'ascolto e l'esposizione agli scambi informativi, impara a servirsi di una pluralità di fonti di informazione. A meno che quell'essere vivente sia considerato a tal punto *diverso e speciale* da dovere avere un sostegno *diverso e speciale*.
- *Sostegno ricreativo*. Le attività extra-scolastiche, a volte molto utili anche per lo svolgimento dell'impegno scolastico, riguardano le attività culturali – biblioteche, musei, teatri, cinematografi, ... –, quelle sportive – impianti di gioco di squadra, piscine, percorsi per passeggiate, palestre, ... –, quelle associative – scoutismo, associazioni per la lotta alle illegalità, associazioni parrocchiali, ... –, eccetera. Tutte queste attività possono e devono diventare accessibili, culturalmente e materialmente. E chi vive con Bisogni Speciali può diventare *agente di cambiamento*.
- *Sostegno emotivo*. Un “sostegno” unico e totale può involontariamente impedire i rapporti di amicizia, o anche modellarli su sentimenti pietistici. Il sostegno emotivo di cui ciascun essere vivente ha bisogno può contenere momenti di contrasto – le litigate infantili – che possono essere superati grazie e mettendo alla prova il sostegno emotivo fornito dall'amicizia e dalla rete sociale.
- *Sostegno affettivo*. Gli affetti si sviluppano dalle figure genitoriali alle amicizie e agli innamoramenti... Questa prospettiva non esclude la possibilità che vi sia un supporto psicologico e psico-educativo.

I “sostegni” devono poter evitare alcune “trappole”: lo spontaneismo, l'inconcludenza, una competitività distruttiva, il *tenersi al coperto*, l'anomia, l'incompetenza. I “sostegni” possono anche sfuggire alle “trappole” organizzando un progetto comune, stabilendo la *prise en charge*, o l'assunzione di responsabilità individuale e collettiva, documentando lealmente, mettendo al centro chi è protagonista.

I sostegni possono avere una rappresentazione e una implementazione attraverso insegnanti specializzati – figure di sistema- che possono mettere la propria competenza a disposizione di colleghi/e e di quanti sono attivi nel contesto in cui il soggetto con Bisogni Speciali sviluppa la propria vita.

- Il *contesto di sostegno*, o *contesto competente*, crea connessioni attive e non, suggerisce percorsi fatti di azioni, di ipotesi e attivi comportamenti empatici.



5. Sostegni di prossimità

Chi inciampa e rischia di cadere si appoggia a quello che trova a disposizione: pedagogia della prossimità. Che vive su rapporti con chi ci sta vicino. Senza chiedere il curriculum, o un attestato professionale, un'età o un genere, se inciampo cerco di aggrapparmi a chi è vicino a me in quel momento. Devo avere fiducia. Nei confronti di una persona sconosciuta?. Le persone che meritano fiducia sono molte; certo molte di più di quelle che non la meritano. Che sono una minoranza. La minoranza tende a ridursi ancora se facciamo circolare fiducia. Chi è stato vittima di pregiudizi, anche appoggiati a fatti reali – come la tossicodipendenza, l'irregolarità della condotta, e altre cose di questo genere –, se viene interpellato avendo fiducia ed essendo prossimo, può riservare sorprese felici. La condivisione fa il resto. Non si tratta, avendo inciampato, di appoggiarsi un istante e poi scostarsi, avendo recuperato l'equilibrio. Si tratta di fare la strada insieme.

Per poter padroneggiare la complessità della gestione delle relazioni e dei servizi attuali, è fondamentale identificare dei punti di riferimento che potrebbero divenire o essere letti anche come fattori protettivi per la promozione di processi evolutivi e di resilienza. Essi possono essere qui, molto sinteticamente, identificati e sono: a) la costruzione di un percorso che favorisce la conoscenza e la comprensione della realtà che si incontra e con la quale si deve interagire; b) l'assunzione di uno stile educativo e relazionale capace di riconoscere, valorizzare e imparare dal/dai bambini e dai giovani e anche dai loro genitori attraverso l'utilizzo di una comunicazione ecologica. A tal fine si tratta di *pensarli* (persone con disabilità e famiglie) non solo come da assistere e aiutare ma anche come cittadini, attori partecipi e protagonisti del loro processo evolutivo anche quando si è in presenza di comportamenti ancora molto lontani da ciò o quando sussistono forti vulnerabilità. Si tratta di una prospettiva a cui tendere e di una modalità di costruzione di relazioni di aiuto che ricercano processi di coping, empowerment e resilienza; c) trovare e condividere un codice e un linguaggio che permetta di connettere i differenti punti di vista e prospettive (dei genitori, degli educatori, del gruppo di genitori che non conoscono ad esempio le situazioni collegate alla presenza di disabilità, degli operatori dei servizi e dei tecnici della riabilitazione o esperti in particolari tecniche ...). – d) comprendere gli elementi di familiarità. Ovvero analizzare il contesto, le risorse e identificare gli indicatori che spontaneamente si utilizzano o si ricercano per sentirsi a proprio agio o che ad esempio potrebbero orientare un genitore, un bambino o anche l'educatrice quando si trovano a dover sostenere o risolvere un situazione per loro complessa. – d) Creare relazioni stabili non solo con altre agenzie del territorio specializzate (fondazioni, associazioni...), con i servizi socio-sanitari e riabilitativi, con le agenzie educative extra scolastiche, con esperti. e) intessere relazioni di prossimità anche spontanee e su base volontaria iniziando magari dal riconoscimento e dalla valorizzazione delle competenze dei genitori e delle relazioni formali o non che hanno o che possono avviare con amici, colleghi, vicini creando una rete di sostegni e possibilità.

Le modalità per gestire le *diversità* e le *pluralità* di *volti situazioni e condizioni* e le contraddizioni che si incontrano all'interno dei servizi educativi e scolastici almeno in Italia, devono dunque essere ripensate. Certamente anche attraverso gli indicatori sopra esposti ma ponendo attenzione alle esperienze già consoli-

date, ricordando la radice dalla quale si è tratta la propria origine, proseguendo però nel cammino in senso evolutivo e umanizzante. Tale prospettiva contempla, dunque, anche la possibilità di resistere esercitando il diritto a pensieri anche divergenti, imparando a fronteggiare (coping) le situazioni e i contesti, migliorando i propri profili professionali anche acquisendo nuove competenze (empowerment) per riorganizzare in modo positivo le esperienze (processi di resilienza). Significa, dunque, pensare e pensarsi non solo in termini individuali e singoli ma all'interno di dinamiche coevolutive, flessibili e modificabili inserite in contesti e in comunità.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2009). *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*. Trento: Erickson.
- Booth T., Ainscow M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (revised edition 2002) CSIE, New Redland Building, Coldharbour Lane, Frenchay, Bristol BS16 1QU, UK. (Tr. It. *L'Index per l'inclusione*, Trento: Erickson, 2008).
- Biggeri M., Bellanca N. (2010) (eds.). *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle Capability alle persone con disabilità*. Napoli: Liguori.
- Canevaro A. (2013). *Scuola Inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson
- Canevaro A., Berlini M.G. (1996) (eds.). *Potenziali individuali di apprendimento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gould S.J., Vrba E.S. (1982). Exaptation - A Missing Term in The Science Form. *Paleobiology*, 8, 1, 4-15.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra D., Vadalà G., Valtellina E. (2013) *Disability Studies – Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Malaguti E. (2014). *Educazione inclusiva: prospettive ecologiche - sociali - umane e processi di resilienza*. *Infanzia*, 2.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa*. Milano: Mondadori.